



# 外国につながる子どもをめぐる保育者の評価過程

— 保育園での参与観察と保育者へのインタビューから —

## 1 保育における評価

近年、「保育の質」への関心が高まるのと同時に、評価に関する議論も活発化している。2017（平成29）年告示の『保育所保育指針』においては、「保育の計画及び評価」がこれまでの第4章から第1章総則に位置付けら

れ、「育みたい資質・能力」及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が新たに示されると同時に、子どもの実態に即して計画を作成・実践・評価し、改善へつなげることが保育の質を向上させる上で重要であることが改めて強調されている。また、日本保育学会は、70周年記念号（『保育学研究』第56巻第1号・2018年）のテーマを「保育をいかに『評価』するか—子どもの豊かな生活や遊びを保障するために—」とし、多方面にわたる話

題を取りあげ（例えば、保育評価の動向や課題を海外の知見を踏まえ考察した論考、保育評価のあり方を心理学、社会福祉、建築の各視点から検討した論考、海外の評価スケールの使用可能性と課題についての論考など）、評価をめぐる研究動向を明らかにしている。

評価について、『指導と評価に生かす記録』（2013：4）では、「保育の中で幼児の姿がどのように変容しているかを捉えながら、そのような姿を生み出してきた様々な状況について適切かどうかを検討して、保育をよりよいものに改善するための手掛かりを求めること」とし、「こうした評価は日々の保育と一体であり、ごく日常的なものとして教師に求められる専門性の中に位置付けられている」と説明している。しかし、「よりよいもの」とは一体何だろうか。また、「適切かどうか」はどのように判断されるのだろうか。OECD（経済協力開発機構）の幼児教育・保育に関する報告書『Starting Strong』（2001）によると、世界には「準備期としての子ども」と「ひとりの市民としての子ども」という対照的な二つの子ども観があるという。どちらの子ども観に依るかによって「未来への準備、学校への準備」をさせることを幼児教育や保育の目的とするのか、「今、ここにある生活そのものこそ大事」だとするのか、重視する観点が異なる（大宮2010：18-20）ことから、何を「よりよいもの」で、「適切」だと捉えるのかも変わってくるといえる。

OECDでは、「ひとりの市民としての子ども」観に依って立ち、子どもたちの「今、ここにある生活そのもの」を尊重する観点を支持している。子どもを「ひとりの市民」として捉えるとは、ローリス・マラグッツィのいう「潜在的な可能性と能力を持」ち、「誕生した時から彼らの親以外のケアする人と有意義な絆を結ぶ準備を持つ存在」（エドワーズほか編2001）としてみることでと考えることができる。では、保育者が、子どもを「ひとりの市民」として捉える時、そこではどのような評価が行われているだろうか。本稿では、外国につながる子ども（以下A君）の保育に携わった保育者（以下ユキ先生）とA君のある1日に着目し、ユキ先生がA君の何をどのように評価し保育をしていたのかを明らかにする。その上で、ユキ先生は何をよりよいものとして、A君と関わっていたのかを検討してみたい。ユキ先生は、保育者養成

校である短期大学を卒業後、保育園に勤務し3年が経っていた。それまで外国につながる子どもの保育に携わったことはなかったが、A君と出会って2年半、担任となって半年が過ぎていた。

以下では、保育園での参与観察から得られたデータを中心に紹介し、適宜ユキ先生へのインタビューデータも使用しながらA君をめぐる評価の過程を描いていく。本研究の実施にあたっては、研究協力園の園長、担任保育者であるユキ先生をはじめとする保育者、A君の保護者及びクラスの保護者に対して、書面および口頭で研究の趣旨説明を行っている。その上で、得られたデータは研究以外に使用しないなど倫理的配慮の事項を伝え、内容を理解していただき了承を得た後に、同意書への署名をお願いした。

## 2 背景

A君は当時4歳の外国につながる子どもで、保育園に通って2年半が経とうとしていた。3歳の頃は、自分の持っていた玩具を他の子どもに奪われても、奪われたままになっていたり、保育者の言葉がけにおうむ返しをしたりするなどの傾向があった。4歳になり、仲の良い友だちができ、口喧嘩をする様子も見られるようになった。日本生まれ日本育ちであるが、中国籍の母親が里帰りする際、A君も共に中国に滞在することが習慣となっていた。

以下で取り上げるのは、1か月にわたる中国滞在から帰国したA君が、帰国後初めて登園してきた日のおやつの時間から帰り支度に至るまでのエピソードである。A君は、普段は呼びかけると笑顔で答えてくれるのだが、この日は一切話そうとせず、遠くをぼんやり見つめているばかりだった。

### 3 A君をめぐる評価の過程

#### 〔エピソード1〕

ユキ先生は、A君がなかなか牛乳パックを開けられずに苦心していると感じたようで、①静かにA君の後ろにまわり、A君を包み込むように座った。そして、②開けやすいようにパックの口を整えた後、③「はい、やってごらん。」と声かけをした。④懸命にパックの口を開けようとするA君の様子をじっと見つめ、「おっ!」と一声発した後、「おっ!」の表情のまま、「大丈夫!」と励ますように、A君がパックの口を開けるまで見守っていた。



先述したように、この日A君は、朝からほとんど何も話さず、友だちと交わったり遊んだりする様子も見られなかった。しかし、おやつの時間になり、牛乳パックの口を何とか自分で開けようとする姿が見られた。その際、ユキ先生は、A君の代わりに牛乳パックの口を開けるのではなく、まず、A君の身体に近い距離に移動し(①)、A君が自分で口を開けられるように少しでも手助けをしていた(②)。そして、言葉がけ(③)をした後も、A君が牛乳パックの口を開けるまでその場に居続けた(④)。

ユキ先生は、A君の「牛乳パックを開けること」へ向かう態度に気がついており、粘り強く、時間をかけてパックの口を開けようとする、A君の身体を評価していた。牛乳パックの口を整えたり、言葉がけをしたりしながらも、口を開けることをしなかったのは、少しの手助けがあれば、A君は諦めずに牛乳パックの口を開けようと取り組み、口を開けることができるという見立てをしていたからだと考えられる。

#### 〔エピソード2〕

おやつを食べる前の「いただきます」の挨拶。

ユキ先生：正座！

子どもたち：びっ！（A君は足をのびしたまま）

ユキ先生：お手手をぼん！（⑤A君はユキ先生の方を見て、察したように手を合わせる）

ユキ先生：おいしいおやつ（「いただきます!」ではA君の口がスムーズに動いた）

子どもたち：どうぞ、めしあがれ～！

A君：（⑥周りをさっと見渡し「どうぞ」の手振りを真似る）、あがれ～

声は出ていないが、周囲のリズムに合わせるように口を開け、⑦「あがれ」の部分になぞる。



無事に牛乳パックの口を開けることができたA君は、おやつ前の挨拶に取り組む。保育園の挨拶には決まったかたちがあるが、子どもたちは4歳になり、ユキ先生の合図に合わせて一つひとつの動作や挨拶をスムーズに行えるようになっていた。A君は、スムーズではないが、ユキ先生や周りの友だちの動作を見て、真似をし、何とか全体の流れに乗ろうとしていた(⑤、⑥)。また、完全なかたちではなく、言葉にもなっていなかったが、「あがれ」の部分で口を開け言葉をなぞっている様子が見られた(⑦)。

ここでユキ先生は何を評価していただろうか。ここでの評価は、エピソード2の時空間以外のA君の様子を含めて行われていたように思える。A君は、2歳から保育園に通っている。また、中国に行く1か月前までは同じクラスでユキ先生や他の友だちと生活していたのである。このことから、ユキ先生はA君の身体に残された記憶があるということ、あるいは、記憶は曖昧であったとしても、A君が何らかのかたちで友だちの真似をしたりしてその雰囲気を感じると捉えていたと思われる。エピソード1での粘り強い取り組みからも、ここではあえて何もしないということを選択したと考えられる。

〔エピソード3〕

⑧「A君が配る？」とユキ先生が聞くと、⑨小さく頷くA君。「じゃあ、みんなに一個ずつ配ってちょうだい。」とA君の肩に触れると、ユキ先生はA君が理解できているかを確認するように⑩一步一步A君が進む先を目で追う。「Mちゃんは、コーラ!」、「Nちゃん、何色？」とアメ玉を喜ぶ子どもたちの声を背に、A君は下唇をきゅっと噛みしめたまま、自分の役割を全うしようと全神経をアメ玉配りに集中させている。「Lちゃん、ピンクがいいってよ〜!」と言う友だちの言葉に、A君がピンク色のアメ玉をLちゃんに渡すと、⑪ユキ先生はすぐに「やさし〜い!」と大きな声でA君を褒めた。



おやつが始まった後、ユキ先生は中国土産であるアメ玉を自分で配るかどうかをA君に尋ねた(⑧)。頷くA君のアメ玉配りが無事に進行するように、ユキ先生はA君の近くに待機し、その姿を見守っている(⑩)。周りの友だちは、1か月ぶりのA君との再会に加え、お土産までもらえることに喜びを感じ、次々にA君に声をかける。ただ、A君はそれらに言葉で返答することはないため、言葉の意味を理解しているのかどうかは分からない。しかし、ピンク色のアメ玉を希望する友だちの声にA君は実際の行動で返答し、意味を理解しているような様子も見えた。

ユキ先生が配るかどうかを尋ねたことで、A君は自らアメ玉配りを選択したかたちとなった(⑨)。そして、友だちに一つずつアメ玉を配る過程は、長らく留守にしていたクラスの中に少しずつ分け入り、他の友だちと小さなやりとりを幾つも重ねていく時間となった。ユキ先生は、A君が一つずつ希望された色のアメ玉を配ることができるといった、正しさを見てはいなかったように思える。友だちの希望する色のアメ玉をA君が手渡した時、ユキ先生の発した言葉は「優しい」であった(⑪)。ユキ先生には、「できる—できない」の枠組みではなく、友だちの希望する色のアメ玉を手渡したA君の優しさ

が前景化して見えていたといえる。

〔エピソード4〕

A君は、絵本バッグと共に自分の身体を、X君とY君の方に寄せた。⑫右足を立て、右手でX君のタオルを掴むと同時に、「U君!」と大きな声を出した。A君の声はあまりにも鋭く、とても4歳児とは思えぬほど太く聞こえた。さらに、X君のことを「U君!」と呼んでおり、名前を間違えているものの、眉間に皺をよせた前傾姿勢のA君に名前を呼ばれたX君は、その迫力に引き込まれるかのように、A君の絵本バッグに目を移した。⑬絵本バッグにキャラクターを見たX君とY君のはしゃぐ声にV君も加わり、話が盛り上がる中、A君は嬉しそうに笑顔になる。



ユキ先生や友だちとのやりとりを経て、帰りの支度をすする時間となった。A君は自分の絵本バックにあるキャラクターをX君に見てもらいたいのか、X君のタオルを掴むだけではなく、必死にその名前を呼ぶ(⑫)。その名前は誤っていたけれど、X君はA君の全身を使った呼びかけに応答する。自ら声を発し、その声が相手に届いたと分かった時、A君はこの日初めての笑顔を見せた(⑬)。

## 4 考察とまとめ

上述したエピソードからは、評価の過程においてユキ先生が、目の前にいるA君から発せられる声に耳を傾け、その都度、A君にとっての今、ここにある生活がよりよいものになるよう関わっていたことが見えてくる。刑部(2017:72)は、ローリス・マラグッツィによる「子どもたちの百のことば」に出会い、自身の言語観が変わったことにより、「文字や話言葉にとどまらず、絵や音、身体の動き、モノ、……あらゆるものが「かわる



ことば」として見えてきた」という。A君から発せられる声は、いわゆる話し言葉として表出されていないことの方が多かった。しかし、ユキ先生は、A君の言葉にならないことばを聴き取り、その都度、迅速に評価・実践していた。

インタビューでユキ先生は、上述した日のA君について次のようにコメントしていた：「でも結構保育園の流れは、全然忘れてないんですよ、それはすごいと思って。全然忘れてないし、普通に身支度とかもするから、おお、これは大丈夫と思って。」「全然忘れてない。今日も歯ブラシ、金曜日は、歯ブラシセットするんですよ。で、A君、ちゃんとやってたから、あっ、覚えてる～、A君～と思って。よかったと思って。」ここでもユキ先生は、A君が普段通りの園生活を過ごしていることに対して肯定的な評価をし、その現実に対して大きな安堵を示していた。その都度ごとのA君を、その都度評価しながら、ユキ先生は距離を近づけ傍に寄ったり、言葉がけをしたりすると同時に、その場に居続け見守ったり、あえて何もしなかったりといった実践をしていた。

佐伯（2014：84）は、「発達というのは、望遠鏡で星を観察するように、子どもの行為を『外側』から観察（測定）することで見出されることがらではない。発達にはそれを『見る人』と『見られる人』（通常は子ども）がいる。成達は、その両者の相互関係として立ち現われるコトである」と述べている。成達は、いつ誰が見ても同じ結果が出るというのではなく、見る人やその人が置かれている状況によって全く異なる様相を顕す。上述したA君の1日は、ユキ先生とA君の間で生まれたものであり、両者の関係の中で、誰一人として交換不可能な存在となっていたといえる。その日、ユキ先生が大事にしていたことは、A君が友だちや保育園の環境との関係を結びなおし、園生活が再びA君にとっての日常となることだったように思われる。A君をめぐる評価の過程は、よりよい保育に向かうユキ先生の実践の足あとでもある。

上述してきたユキ先生のような子どもとの関わり方は、何かを目的化したり、意識的に行ったものではない。そうではなくむしろ、目の前にいるA君に向き合う中で、自分でも気づかない短い時間に、言語化できないレ

ベルにおいて、評価・実践してしまっているものだといえるのではないだろうか。保育実践を言語化することが推奨される現在、本稿で取り上げた評価は、目指すことや再現することが難しい一過性のものである上、非意識な身体レベルのあり方である。言語化することの重要性を理解している上で、あえてこのような言語化することの困難な評価の意味を問うことも必要なのではないだろうか。

本学子ども学科では、保育所実習の事後指導として実習中に特に印象に残ったエピソードを記述することを課題の一つとしているが、学生の書いたエピソードを閲覧すると、2週間という短い実習期間にも、学生たちは多様な評価に出会い、戸惑い、学んでいることが分かる<sup>1</sup>。冒頭にも記したように、保育の質を維持・向上させていくために評価を言語化し、実践・改善へとつなげることは確かに大切である。だが同時に、目の前にいる子どもにとっての今、ここの生活に留まる中で、言語化できないレベルにおける評価・実践のあり方からも目をそらすべきではないと考える。評価をめぐることは、何を、どのように、なぜといった対象や方法、理念に付随し、保育の質とは何か、よりよい保育とは何かという問いについても検討することが求められている。目にみえる成果や結果が欲される中、私たちは、改めて一人ひとりが幼児教育や保育における「よりよいもの」とは何かを考えていく必要があるだろう。

## 謝辞

研究に協力してくださったA君とユキ先生、A君のご両親及び保育園の皆さまに心から感謝申し上げます。

## 註

- 1) ある学生は、1歳児クラスで玩具の取り合いになり泣いてしまった子どもたちを前にどのように対応したらいいか分からなかった。すると、そこに、1歳児クラスの中でも月齢の低い子どもが無言でやって来て、泣いてしまった2人の頭を撫でたという。学生の記述には、子どもに対する驚きと不思議さが溢れ出ており、それまで持っていた発達観や子ども観が更新されていく始まりが見いだせる。

## 参考文献

- 大宮勇雄 (2010) 『学びの物語の保育実践』 ひとなる書房
- 刑部育子 (2017) 「絵の中で豊かにしゃべり始めた子どもの「ことば」」 佐藤慎司・佐伯胖編著『かかわることば―参加し対話する教育・研究へのいざない』 東京大学出版会、pp.65-84
- 厚生労働省 (2017) 『保育所保育指針〈平成29年告示〉』 フレーベル館
- 佐伯胖 (2014) 『幼児教育へのいざない―円熟した保育者になるために』 [増補改訂版] 東京大学出版会
- 日本保育学会編 (2018) 『保育学研究』 56 (1)
- 文部科学省 (2013) 『指導と評価に生かす記録 (幼稚園教育指導資料第5集)』 チャイルド本社
- エドワーズ・C、ガンディーニ・L、フォアマン・G.編、佐藤学・森真理・塚田美紀訳 (2001) 『子どもたちの100の言葉―レックジョ・エミリアの幼児教育』 世織書房
- OECD (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. OECD publishing.